

## [音 楽]

## 子供の自発的な音楽表現の練り上げを目指した研究

－子供による他者評価を取り入れて－

吉村 智宏\*

## 1 研究の動機

音楽の学習では、ある程度楽曲を歌えるようになってから、旋律を揃えたり、楽曲の特徴を引き出す工夫をしたりと、表現の向上を目指す場面がある。ただ楽しく歌うだけではない、音楽を知覚したり、感受したりする音楽科の学力にも大きく関わる重要な場面である。ここで、教師主導の展開をした場合、子供の表現に対し、教師が的確な評価と手立てを示すことができる。しかし、子供自身は評価をしてないので、知覚や感受性が育ちにくい面がある。そこで、自分はこの場面ですできるだけ子供を主体にした展開を心掛け、学級全体や班で表現を考えさせたり、子供一人一人にワークシートに工夫を書き込ませたりし、子供が自発的に音楽表現を練り上げる姿を目指して実践に取り組んできた。

しかし、自身の実践を振り返ると、子供の表現や考えが拡散してしまい、收拾がつかなくなってしまうことが多かった。その場合、結局「Aの部分は『はずむ』から、音を切って歌うといいよね。」などと、教師が解答を示し、子供を納得させる形で終わらせてしまったことも多い。この展開は、自身の教材解釈を押し付けるような形とも捉えられる。三村ら（2008.3）は、「学習者は教材をただ表現するだけで、教材の奥に潜んでいる学習内容をしっかりと把握できていないため、学習の転移が起きにくいのである。こういった授業をずっと積み重ねていっても、当然音楽の学力は向上しない。」<sup>1)</sup>と警笛を鳴らす。どうすれば、子供が自発的に音楽表現を練り上げ、題材のねらいに迫ることができるのであろうか。

教師主導の展開は、教師が評価者である。子供の表現を客観的に評価することができる。しかし、「スタッカート表現がよくできてくるね。」と教師から評価をされても、子供は自己評価をしていない。したがって、十分なスタッカートの知覚や、その効果の感受がないため、音楽科の学力向上に結び付きにくい。これに対して、これまでの自分の実践は、子供が自己評価をしているが、他者評価が介在していないので、自己評価は妥当性に欠ける。例えば、「Aの部分は『はずむ』から、ジャンプしながら歌ってみよう。」と考えて自己満足してしまい、「相手にどう伝わっているか」まで考えることが及ばない。個々の自己評価が混在したままとなるので、拡散した表現や考えになってしまうのだ。このことから、自己評価に他者評価の視点を織り交ぜて展開していくことが大切だと考える。

三村ら（2007.3）は、自己評価と他者評価を促すために自己評価カードと他者評価カードを用い、「学習者の主体的活動を中心に据えながらも学習内容を確実に獲得させる」<sup>2)</sup>ことを目指し、実践を行った。その結果、自己・他者評価は、学習成果の向上に対して効果的であることが明らかになったとしている。しかし、「学習成果の向上がアンサンブルなどのグループ活動を主体とした表現活動で限られた結果となったこと」「学習者個人の基礎・基本の習得を目指す学習では有効な成果を得ることができなかったこと」など、課題もある。何より、この研究では子供の他者評価でどのような言葉が交わされていたのか、それによって活動がどう流れていたのかについて、論述がされていない点を指摘したい。他者評価場面の子供のどのようなやり取りが、自己評価の向上につながったのかを明らかにすることが、学習者の主体的活動を促す上で大切であると考えた。

そこで、子供が友達とどのようにやり取りをして表現を練り上げていくのかを観察し、他者評価が音楽表現の向上にどのように有効に働くのかを明らかにしたいと考え、本研究テーマを設定した。

## 2 研究の目的

子供による他者評価が、音楽表現の向上にどのように有効に働くのかを、表現の練り上げ時の子供の発話行動記録から明らかにする。

\* 長岡市立表町小学校

### 3 研究の内容と方法

- (1) 実践期間：平成28年6月～7月
- (2) 対象児童：2年生20名
- (3) 題材 「はくのまとまりを感じ取ろう」（6月，7月）
- (4) 分析方法

本研究は，各題材のめあて達成のために扱われる教材曲を，ある程度歌ったり演奏したりできるようになった後の，練り上げ時に行われる子供のやり取りを抽出して行う。

また「練り上げ」とは，「練って（立派に）仕上げる。」ことを言う。ここでは「練り上げ」を，教材曲をある程度歌ったり演奏したりできるようになった上で，「歌声やリズムをそろえること」や「楽曲の雰囲気を表すこと」といっためあてに対し，練習する場面と定義付ける。

以下に本研究の分析の方法を示す。

- ① 自己評価カードに記述された数値を，他者評価場面の前後で比較し，めあての達成率の変化を調べる。

本研究では，他者評価場面の前後で，音楽表現がどう変化したかを数値で比較していく。三村ら（2010.3）は，自己評価カードについて「学習で学ぶべき内容が項目として挙げられており，その項目ごとに，内容の到達度を学習者自身が判断し評価するものである。この評価カードによって，学習者は，教師のねらいを知ることができ，学習の目標を明確に把握することができる。」と述べている。これを受け，本研究で扱う自己評価カードも，学習で学ぶべき内容が項目として挙げられることと，それぞれの項目の達成率を数字で表現できるようになっていなければならない。

なお，先の三村らの研究は，中高生を対象にしたものであり，自己評価カードの項目は回を重ねるごとに高度な内容に変化していくものである。さらに，項目に関する記述の欄もある。それに対して，本研究の対象児童は小学2年生であり，できるだけ自己評価カードに対する負担を減らしていく配慮が必要である。そこで，本研究では自己評価カードの項目は変化しないものにし，記述部分も取り

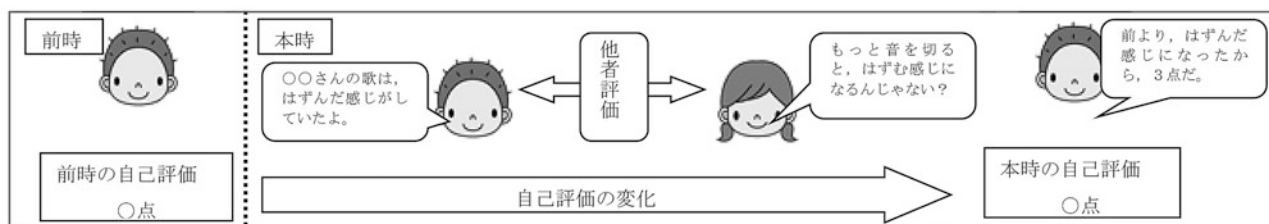
【図1 自己評価カードのイメージ】

入れないこととした。本研究で扱う自己評価カードのイメージを図1に示す。①は，その教材曲で目指す学習の目標が入る。②は，その目標を端的に表した言葉が入る。③は子供が記述する自己評価が入る。4段階評価で，4が「よくできた」3が「まあまあできた」2が「あまりできなかった」1が「ぜんぜんできなかった」である。子供は毎時間の終末に学習の目標に対してどうであったのかを，4段階評価で記述していく。筆者は毎時間に記述された自己評価を集計し，めあての達成率の変化を調べる。

- ② 他者評価場面の子供の発話，行動を記録し，自己評価にどのように影響したのかを分析する。

自己評価は主観による評価なので，個人，各自によって捉え方が大きく異なる。三村ら（2010.3）は，他者評価カードを用い，「自己評価の妥当性を客観的に判断できる」ことと「他グループの演奏の良さや工夫点を知ることができる」ことを述べている。しかし，自己評価カードに加え，他者評価カードを用いることは煩瑣になるため2年生の実態にそぐわない。さらに，本研究は実際の子供のやり取りを重視するため，カードを用いず，子供のやり取りの記録を取り，そのやり取りの何が自己評価に影響したのかを分析する。

本研究における自己評価と他者評価の関係は，図2のようなイメージで表すことができる。



【図2 本研究における自己評価と他者評価の関係】

#### 4 実践の結果と分析・考察

##### (1) 題材名「はくのまとまりをかんじとろう」の概要

本題材は、2拍子と3拍子の曲を歌ったり、音楽に合わせて身体を動かしたりしながら、それぞれの拍子の違いを感じ取り、学習していく題材である。子供はピアノ演奏による「トルコ行進曲 (L.v.Beethoven)」や「メヌエット (J.S.Bach)」の音楽を聴いて、2拍子の感じや3拍子の感じに合うように手拍子をしたり、足踏みをしたり、踊ったりして、拍子の違いを感じ取った。

その後、「はしの上で (フランス民謡)」「たぬきのたいこ (チェコ民謡)」の2つの教材曲をそれぞれの拍に合うように、2人ペアで手遊びをしながら歌う活動を行った。本題材の目標は「それぞれの拍子の違いを感じ取り、歌ったり身体を動かしたりする」だが、ここでは当教材曲の目標を「①2拍子が(3拍子が)合っている」「②歌声が合っている」とし、目標を表す言葉は「めざせ『ぴったり名人』への道」と設定するなど、技能の向上を目指した内容にした。目標を技能面で設定することで、子供にとって、できているか否かの分かりやすい観点で自己評価や他者評価をすることができると考えたからである。さらに、それぞれの拍子を感じ取った上で、互いの歌声や伴奏を聴いて、声をそろえて歌えるようになってほしいという教師の考えもある。子供は、目標の達成を目指して学習に取り組んだ後、授業の終末場面で「拍子が合っていたか」「歌声が合っていたか」について自己評価し、目標の達成度をカードに書き込んだ。

題材は、全6時間で行ったが、ここでは、前3時間の主な学習内容と、自己評価カードの記述場面と他者評価の場面や方法について、表1で示す。

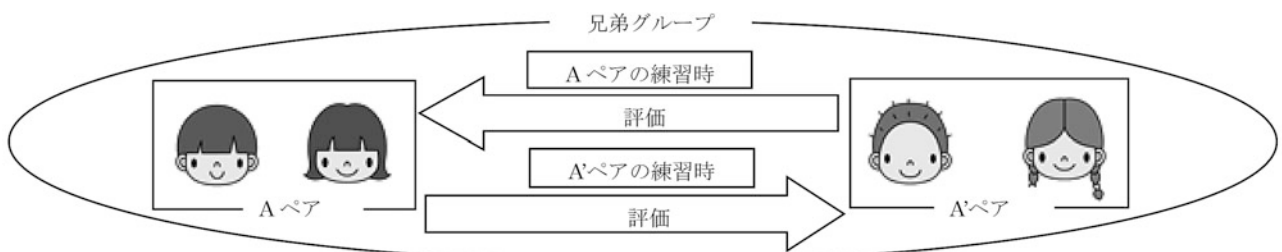
【表1 「はくのまとまりを感じようの実践」】

時	主な学習内容	自己評価カードと他者評価について
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「トルコ行進曲」に合わせて身体を動かす。</li> <li>・「はしの上で」を歌う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自己評価カードを使用せず。</li> <li>・他者評価場面の設定あり。</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「はしの上で」を2人ペアになり、「ぴったり名人」を目指して練習する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業の終末に自己評価カードの記述。</li> <li>・2人ペアの発表時に他者評価の場面を設定。1組ごとに他者評価を取り入れた。</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「はしの上で」を2人ペアになり、「ぴったり名人」を目指して練習する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業の終末に自己評価カードの記述。</li> <li>・兄弟ペアを作り、練習時に互いを評価し合う場面を設定。</li> </ul>

「はしの上で」の2人ペアの学習を2時間行っているが、それぞれの他者評価をどの場面で取り入れるのか、またどの手法で評価し合うのかは異なっている。

第2時の「はしの上で」の練習は、2人ペアで「ぴったり名人」を目指して行ったが、練習後にミニ発表会を行うことを事前に伝えていた。他者評価は、ミニ発表会の時に行った。

第3時の「はしの上で」の練習も、2人ペアで「ぴったり名人」を目指して行ったが、兄弟ペアによる評価場面を練習時に取り入れた。兄弟ペアとは、4人グループの中の2人ペア(A)ともう片方の2人ペア(A')のことである。Aペアの練習時にA'ペアが観察をし、Aペアに評価を加えていく。その後、A'ペアの練習時にAペアが観察をし、A'ペアに評価を加えていくという他者評価の手法を取り入れた。このイメージを次ページの図3に示す。



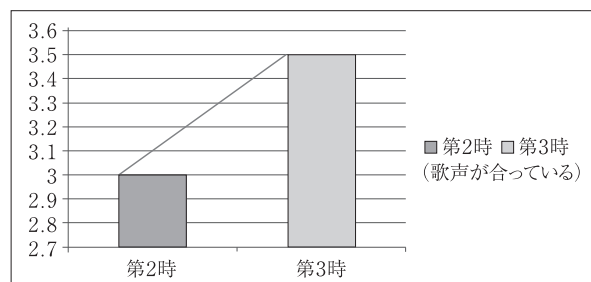
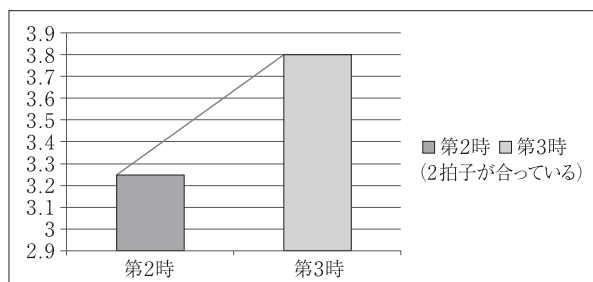
【図3 兄弟グループによる他者評価のイメージ】

##### (2) 実際の子供の姿と分析・考察

ここでは、自己評価カードの数値の変化と、他者評価場面の実際のやり取りに焦点を当てて分析し、考察を加える。

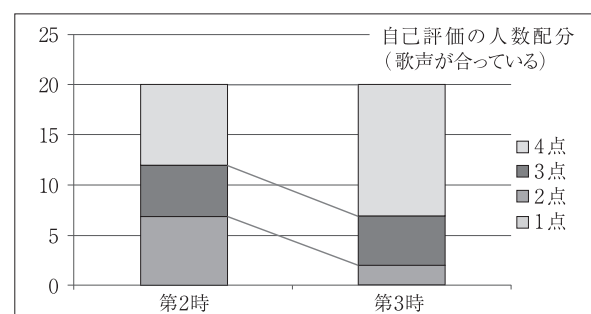
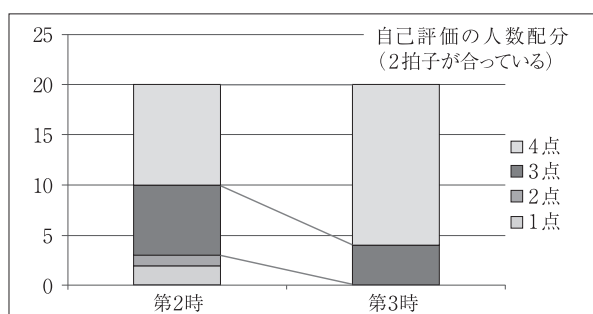
###### ① 自己評価カードの数値の変化

「はしの上で」の第2時と第3時における自己評価の平均値の変化は図4のとおりである。



【図4 「はしの上で」の第2時と第3時における自己評価の平均値の変化】

「2拍子が合っている」の目標については、第2時で3.25ポイントであったことに対し、第3時で3.8ポイントまで上昇している。また、「歌声が合っている」の目標については、第2時で3ポイントであったことに対し、3.5ポイントまで上昇している。それぞれの結果から、第2時から第3時にかけての練習で自己評価が高まっていることが確認できる。次に、図5では自己評価それぞれの点数の人数の変化を示す。



【図5 「はしの上で」の第2時と第3時における自己評価それぞれの点数の人数の変化】

「2拍子が合っている」の目標については、第2時で1点が2人、2点が1人、3点が7人、4点が10人と、自己評価に高得点を付けている子供が多いものの、目標の達成にばらつきが見られる。しかし、第3時では、3点が4人、4点が16人と、全ての児童が目標の達成をしていると見なせる結果となっている。また、「歌声がそろっている」の目標については、第2時で、2点が7人、3点が5人、4点が8人と、「2拍子が合っている」と同様、目標の達成にばらつきが見られる。しかし、第3時では2点が2人、3点が5人、4点が13人と、目標の達成に多くの子供が迫っている様子を確認することができる。

## ② 他者評価場面での子供のやり取り

ここでは、各時に設定された他者評価場面での子供の発話、行動の記録から、自己評価の高まりに繋がる行為を探っていく。なお、子どもの名前はローマ字、Tは教師、Pは特定できない子供、PPは複数の子供である。発話は「」で示し、行動は( )で示す。

### ア) 第2時の他者評価場面

【表2 第2時の他者評価場面の子供の発話行動記録】

番号	話者・行動者	内容、発話記録、行動記録
1	T	Aベアの発表を鑑賞して
2	PP	「今の、『はしの上で』はどう？」
3	T	「合ってた～」
4	Nagi	「合ってた？何が？(Nagiの挙手を見て) Nagiさん」
5	T	「曲に合ってた!!」
6	Nagi	「どんな所が？歌？拍？」
7	T	「拍が合ってた。」
8	PP	「合ってた？みんなはどう？」
9	T	「合ってた合ってた。びっくりだった。」
10	Kota	「歌声はどう？(Kotaの挙手を見て) Kotaさん。」
11	T	「ちょっと声が小さくて分からない感じがしたから、もっと声を大きくした方がいいと思います。」
12	P	「ははあなるほど。みんなは？」
13	P	「うん。そんな感じがした。」
14	T	「合っているか分からない。」
15	Aベア	「なるほど。声の所はもっと大きくだと、歌声が合うようになるんだね。Aベアはどう？」

第2時は、練習後の発表場面で子供による他者評価を行っている。Tの1「今の、『はしの上で』はどう？」の問い掛けに対し、子供は6「拍が合ってた。」8「合ってた合ってた。ぴったりだった」の評価や、10「ちょっと声が小さくて分からない感じがしたから、もっと声を大きくした方がいいと思います。」12「うん。そんな感じがした。」の評価をしている。また、8の「合ってた～」では、「Aペアの拍が合っている」という共通認識を得ることができている。しかし、Tの9「歌声はどう？」の問い掛けに対しては、12「うん、そんな感じがした。」の認識もありながら、「合っているか分からない。」という評価の曖昧さが見られた。この場面は、個々人が発言をしていたので、「合っている」「合っていないか」または「分からない」かは、それぞれの感覚によって異なる面が見られた。また、AペアはKotaからの10「もっと声を～」という助言に対し、15「(少し困った感じで) うん…。」と、納得のいかない表情を見せた。疑問に思い、後でAペアに「納得のいかない様子」について尋ねた所、「練習した後で、もう今日は(練習を)しないから、(大きな声になるようにすることが)できない。」と返ってきた。

第2時では、「Aペアの拍が合っている」を全体で共有することができた点、「歌声をもっと大きくした方がいい」という助言を得ることができた点が成果と考えている。それに対し、「Aペアの歌声が合っていたのか、判断できない」という評価基準の曖昧さや、「これから表現を改善する場面がない」という改善場面の不備などの課題が見られた。

#### イ) 第3時の他者評価場面

第3時は、練習時に兄弟グループによる他者評価場面を取り入れた。練習時に他者評価を取り入れることで、第2時の「練習後の発表のため、これから歌声を改善する場面がない」の課題を改善することができると考えたからである。ここでは、B、C、D、Eグループの発話行動記録を抽出する。

【表3 第3時の他者評価場面の子供の発話行動記録 (Bグループ)】

番号	話者・行動者	内容、発話記録、行動記録
1	Sou	「Manaちゃんの声にAyaちゃんも合わせた方がいいよ」
2	Aya	「そっか。もう一度」(Manaと歌ってみる)
3	Sou	「うん。OK。」

Bグループでは、1「Manaちゃんの～」でAyaに「歌声が合っていない」ことを評価し、その後2「そっか～」で歌声が合うように練習をし、3「うん。OK。」で「歌声が合っている」ことを再評価していることが分かる。子供は兄弟グループを評価し、それをもとに練習を行い、練習の成果をまた評価している。

【表4 第3時の他者評価場面の子供の発話行動記録 (Cグループ)】

番号	話者・行動者	内容、発話記録、行動記録
1	Mao	「拍をしっかりと合わせた方がいいよ。」
2	Rinta	「じゃあもう一回やってみよう。」(Anjuと歌ってみる)
3	Tuba	「いいじゃない。拍は4点、歌は3点」
4	Rinta	「じゃあ、もう一回。」(Anjuと再度歌ってみる)
5	Mao	「いいね。」

Cグループでは、Maoが1「拍をしっかりと～」でRintaに「拍が合っていない」ことを評価し、その後2「じゃあもう一回～」で拍が合うように練習をし、Tubaが3「いいじゃない。拍は4点」で「拍が合っている」ことを再評価している。さらに、ここで「歌は3点。」と「歌声はもう少しよくなりそうだ。」と評価をし、それを受けRintaが「じゃあ、もう一回」と再度練習に取り組む。結果、Maoが4「いいね。」と目標への達成を伝えている。ここでも、子供は兄弟グループの評価を行い、それを受け練習し、再評価をしていることが分かる。

【表5 第3時の他者評価場面の子供の発話行動記録 (Dグループ)】

番号	話者・行動者	内容、発話記録、行動記録
1	Kana	「二人(の歌声)がぐちゃぐちゃになっているよ。」
2	Ryou	「じゃあもう一回やってみよう。」(Aoiと歌ってみる)
3	Kana	「う～ん。違うな。こうだよ。」(KanaがHayatoと手本を示す)
4	Tomo	「分かった。」(RyouとTomoが手本を参考に歌ってみる)
5	Kana	「今のはよく聞こえたよ。」
6	Ryou	「気にして歌ってみた。」

Dグループでは、Kanaが1「二人(の歌声)がぐちゃぐちゃ～」と評価をしている。それを受け、RyouとTomoが練習に取り組むが、Kanaが3「う～ん。違うな。」と評価した後、Hayatoと手本を示している。その後、手本を参考にしながらRyouとTomoが再度練習に取り組む。それに対し、Kanaが5「今のはよく聞こえた」と評価をしている。そして

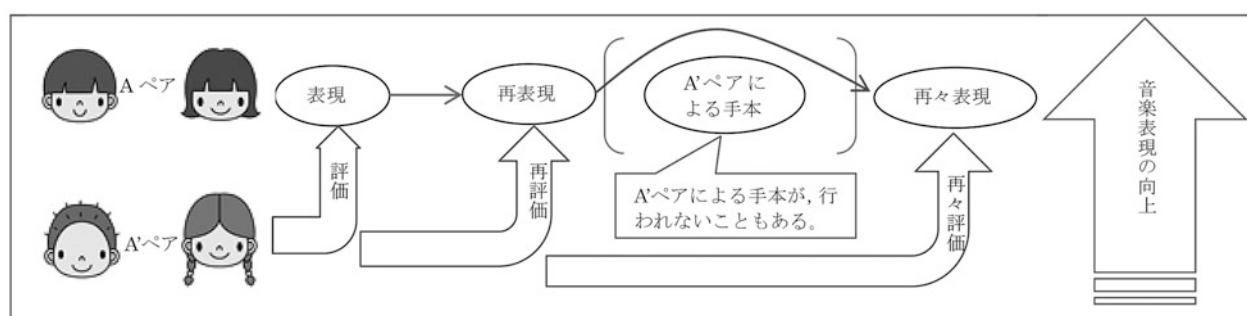
最後にRyouが「気にして歌ってみた。」と、注意を払いながら表現していることを伝えている。ここでも、子供は相手の表現に評価をし、それを受けて練習するといった高め合いの様子を確認することができた。

【表6 第3時の他者評価場面の子供の発話行動記録（Eグループ）】

番号	話者・行動者	内容、発話記録、行動記録
1	Yamao	「Yuiちゃんたちは、振り付けが変わっているから、うまくいかないんだよ。もっと普通にしたら？」
2	Yui	「う〜ん。」（納得がいかない様子）
3	Yamao	「こうだよ。」（YamaoとKeiで手本を示す）
4	Yui	「でも〜。」

Eグループでは、Yuiペアの表現に対し、Yamaoが1「振り付けが〜」と評価をし、「普通にしたら」と助言をしている。しかし、Yuiペアは2「う〜ん」や4「でも〜」と納得のいかない様子が見られ、ある種のこだわりで目標に向かえない様子が確認できる。

B〜Dグループの発話行動記録から見てくることは、友達ペアの表現に対し評価をし、評価を受けたペアが即座に表現し、それを再度評価するといった、評価→表現→評価の循環があることである【図6】。



【図6 兄弟グループによる、評価→表現→再評価の循環】

また、この練り上げ時には、Tによる評価は入っておらず、子供だけで表現を練り上げている。この「評価→表現→再評価の循環による音楽表現の向上」と「子供だけによる表現の練り上げ」の点が成果である。反面、Eグループの発話記録から、yuiペアのようにある種のこだわりが強く見られ目標に向かえない子供もいた。拍や歌声を合わせるとはということなのかを全体で共有しなかったことによると考えられる。この点が課題である。

## 5 結果

第2時と第3時の自己評価カードの結果から、他者評価を取り入れたことで、子供の音楽表現が向上したと言える。以下に、他者評価が音楽表現の向上にどのように働いたのかを述べる。

表現への評価が加わると、表現に対する正否が明らかになる。そこで、課題を解決しようと再表現に取り掛かる。そして、再表現に対する評価も行われる。このように、他者評価を取り入れることで、表現→評価→再表現→再評価の循環型練り上げが行われることが分かった。さらに、「発表時」ではなく、「練習時」に兄弟グループによる他者評価を取り入れることで、より自発的に音楽表現の練り上げに結び付くことが分かった。また、練習時に他者評価を取り入れることで、評価後の再表現にすぐに取り掛かれる利点もある。

この他者評価は、子供の声による評価であることが重要である。子供は、子供の世界で生きている。つい授業者が子供の表現に対し評価を行い、目標に対する正否を下してしまいがちだが、子供が子供の言葉で伝え合うことで、より現実味を帯び、「相手に伝えたい」という自発性に結びつくと考えられる。

### 【引用・参考文献】

- 1) 三村 真弓, 吉富 功修, 増井 知世子, 原 寛暁「学習者の自己評価と相互評価による学力向上を目指した音楽科授業計画(2)」広島大学 学部・附属学校用同研究機構研究紀要 p.239, 2008
- 2) 三村 真弓, 吉富 功修, 増井 知世子, 原 寛暁「学習者の自己評価と相互評価による学力向上を目指した音楽科授業計画(1)」広島大学 学部・附属学校用同研究機構研究紀要 p.189, 2007
- 3) 横井 志保「表現における評価の観点についてーオペレッタ発表の自己評価と他者評価の結果からー」名古屋柳城短期大学研究紀要, 2012